

Meyer-Drawe, Käte

Die Macht des Bildes - eine bildungstheoretische Reflexion

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 806-818



Quellenangabe/ Reference:

Meyer-Drawe, Käte: Die Macht des Bildes - eine bildungstheoretische Reflexion - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 806-818 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71704 - DOI: 10.25656/01:7170

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71704>

<https://doi.org/10.25656/01:7170>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildkompetenz

Roland Reichenbach/Nicolaj van der Meulen

Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil 795

Käte Meyer-Drawe

Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion 806

Nicolaj van der Meulen

Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie.
Unerledigte Anfragen an den Kunstunterricht 819

Hans Utz

Geschichtsunterricht: Zeit + Bild + Film 835

Regula Fankhauser Inniger/Peter Labudde-Dimmler

Bildrezeption und Bildkompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht:
Herausforderungen und Desiderata 849

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Bildkompetenz“ 861

Allgemeiner Teil

Georg Breidenstein

Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts 869

Marc Thielen

Jenseits von Tradition – Modernität und Veränderung männlicher Lebensweisen
in der Migration als Provokation für die (Sexual-)Pädagogik 888

| | |
|---|-----|
| <i>Dina Kuhlee/Jürgen van Buer</i> Bildungspolitische Leitbilder und Realitäten des Bildungssystems: Zu den Chancen Lebenslangen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen | 907 |
|---|-----|

Besprechungen

| | |
|---|-----|
| <i>Marcelo Caruso</i> Sandra Rademacher: Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich..... | 925 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Jörg Fischer</i> Peter Bleckmann/Anja Durde (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen | 927 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Hans-Ulrich Grunder/Mascia Rüfenacht</i> Gerhard de Haan/Tobias Rülcker: Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik..... | 931 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Wilfried Plöger</i> Klaus Moegling: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht – Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns | 934 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Ralf Schieferdecker</i> Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Band 1: Elternbeteiligung und Band 2: Unterricht | 937 |
|---|-----|

Dokumentation

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Pädagogische Neuerscheinungen | 940 |
| Impressum | U 3 |

Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion

Zusammenfassung: Als Bildner unserer selbst schaffen wir uns Vor-Bilder, die in unserer Medienwelt ein Eigenleben entfalten und die auf uns zurückwirken, indem wir uns in ihnen spiegeln. Ein Verzicht auf Bilder ist im Bildungsprozess unmöglich, weil uns unsere sinnliche Wahrnehmung mit Blick auf uns selbst im Stich lässt. Der Ohnmacht des Selbst, die in einer Versagung, in einer ständigen Unruhe darüber gegründet ist, dass „sich jeder selbst der Fernste ist“ (Nietzsche), entspricht somit eine Macht der Bilder, die darin besteht, dass sie eine – wenn auch nur vorläufige – Antwort auf diesen provokativen Selbstentzug geben. Der in diesem Sinne Gebildete weiß um den Zauber sowie die Vorläufigkeit der Bilder und kennt die Gefahr, die mit jeder Versteinerung droht.

Im Folgenden soll die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf zwei Themen gerichtet werden: auf ein sehr *aktuelles* und ein *scheinbar überholtes*. Während die Frage nach der Macht der Bilder im derzeitigen wissenschaftlichen und öffentlichen Interesse steht, erscheint es manchem heute als unzeitgemäß oder sogar als altbacken, über Bildung zu sprechen. Man fragt sich, ob der Bildungsbegriff nicht dem Selbstverständnis einer längst überlebten Gesellschaft verhaftet und blind für die neuen Herausforderungen sei. In Europa haben die Lissabon-Konvention zur gegenseitigen Anerkennung von Prüfungsleistungen sowie der Bologna-Prozess zur Modernisierung der Hochschulen und Schaffung eines einheitlichen Hochschulraums nicht unerheblich zu dieser Einschätzung beigetragen. So rücken im Kontrast zu den neuhumanistischen Bildungsutopien des 19. Jahrhunderts die Berufsfeldorientierung und damit die Ansprüche des Alltags in den Vordergrund. Des Weiteren werden Erfordernisse der Qualitätssicherung und Standardisierung von Leistungen als vordringliche Aufgaben betrachtet. Daraus folgt die Notwendigkeit empirischer Kontrollen, also wiederholbarer Messungen. Bildung ist allerdings keine empirische Größe. Ihre Unbestimmtheit sowie ihre skeptische Distanz zu Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsgewohnheiten zeichnen sie eher aus als robuste Resultate. Ihre Widerständigkeit richtet sich gegen Verfügung sowie gegen die Beschleunigung funktioneller Umsetzungen, welche den Sachen keine Zeit schenkt (vgl. Horkheimer 1985, S. 411). Bildung lässt sich deshalb kaum kanonisieren und auch nicht operationalisieren. Ihre Schutzlosigkeit gegen Instrumentalisierungen einerseits und ihr Missbrauch im Rahmen von Immunisierungsstrategien andererseits machen ihre unvermeidliche Schattenseite aus (vgl. Ehrenspeck/Rustemeyer 1996).

Bildung hat darüber hinaus noch einen weiteren Nachteil. Das deutsche Wort sperrt sich gegen treffende Übersetzungen ins Englische. Damit lässt es sich nicht in die europäische Verständigungssprache eintragen. Dieser Befund wird von manchem mit einer drohenden Isolation der deutschen Erziehungswissenschaft verbunden. Anders verhält es sich dabei mit dem Wort „Kompetenz“. Es hat nicht nur sein englisches Pendant. Es

lässt sich je nach Bedürfnis vervielfältigen, so dass jede erwünschte Fähigkeit einen Namen erhält und rubriziert werden kann, weil es im Unterschied zu „Bildung“ Wertneutralität verheißt (vgl. Schirlbauer 2007). Managements sorgen in den entsprechenden Institutionen für die unternehmerische Organisation, Transparenz und den effektiven Einsatz der Kompetenzen.

Tenorth hält den alten Bildungsbegriff im Unterschied zu den Basiskompetenzen für ambitiös, vornehm sowie abgehoben im Ton und „quasi-religiös“. Er polemisiert, wie er es formuliert, gegen „die Distanz [scil. der deutschen Bildungsdiskussion] gegenüber dem Alltag [...], die man schon als progredierenden, fortschreitenden und bewusst erzeugten Realitätsverlust bezeichnen muss“ (Tenorth 2008, S. 27). Immerhin verrät diese Pathologisierung etwas von der provozierenden Kraft des Bildungsdiskurses. Nach Tenorth liegt die Zukunft der Bildung darin, „uns als Individuen für die anderen Teilnehmer an Interaktion erwartbar und berechenbar [zu] machen“ (ebd., S. 29). Kritik und die Bedeutung der Negativität im Bildungsprozess werden von ihm als wirklichkeitsblind und rückwärtsgewandt verworfen. Damit entspricht er dem Memorandum von Lissabon, in dem gefordert wird: „Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten die gleiche Chance haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken“ (Europäische Kommission 2000, S. 3). Nicht eine dem Bedenken geschuldete verzögerte Betrachtung ist demnach Sache der Bildung, sondern die schnelle funktionale Anpassung an sich verändernde Anforderungen. Blumenberg charakterisiert diesen Wandel knapp und treffend: „Immer weniger Leute werden wissen, was sie tun, indem sie lernen, *weshalb* sie so tun“ (Blumenberg 1996, S. 123).

Zugespitzt auf den Gegenstand der folgenden Ausführungen, soll für die kritische Potenz und Widerstandskraft der Bildung plädiert (vgl. Wistuba 2009) und zu zeigen versucht werden, dass sie damit anderes als Basis-, Bild- bzw. Medienkompetenzen in den Blick rückt. Bildung betrifft nicht lediglich den versierten Umgang, sondern auch die Frage nach den Gründen für die Macht der Bilder. Dabei ist im Unterschied zum Begriff der Bildung die Thematisierung der ikonischen Macht auf zahlreichen Gebieten aktuell. So beschlagnahmen gewalttätige virtuelle Welten die Presse und die öffentliche Diskussion. Die rasende, tödliche Gewalt, die Schüler in der Vergangenheit an ihren Schulen ausübten, wird immer wieder in einen Zusammenhang mit Computerspielen gebracht. Zwar geht man nicht davon aus, dass etwa jeder, der übermäßig mit Ego-Shootern umgeht, automatisch zum Mörder wird. Umgekehrt scheint jedoch zu stimmen, dass alle Jugendlichen, die in den letzten Jahren ihre Schule mit Schusswaffen gestürmt haben, sich intensiv mit Ego-Shootern beschäftigt haben. In unserem Kontext geht es nicht darum, die Bedeutung von Gewaltspielen zu erörtern. Wichtig ist vielmehr, dass Menschen wie selbstverständlich von der Wirkmacht der Bilder ausgehen, was als Indiz dafür gelesen werden kann, dass ihnen selbst eine ikonische Bannkraft nicht fremd ist.

Nicht die Furcht vor der Macht der Bilder, sondern deren Magie zeigt sich seit einiger Zeit sowohl im wissenschaftlichen als auch im Laiendiskurs auf dem Feld der Neurowissenschaften. Nichtinvasive Verfahren liefern Bilder vom Gehirn, was immer wie-

der mit den großen Wenden in der Geschichte der Naturwissenschaften verglichen und irrigerweise als Quantensprung (einem Übergang im atomaren oder subatomaren Bereich) glorifiziert wird (vgl. Hüther 2007, S. 155). In der Tat haben bildgebende Verfahren das nicht zu bezweifelnde Verdienst, die Hirnchirurgie mit neuen, effizienten Verfahren bereichert und das Feld der Neuropsychiatrie erweitert zu haben. Sie ermöglichen erfolgreiche Eingriffe, indem sie das Risiko reduzieren, unversehrte Hirngebiete in Mitleidenschaft zu ziehen. Fraglich ist jedoch der immer wieder aufkommende Enthusiasmus, dass man mit bildgebenden Verfahren nun auch „dem Geist bei der Arbeit“ zu sehen kann. Diese Auffassung wird nicht nur durch den Wissenschaftsjournalismus kolportiert, sondern durchaus von Neurowissenschaftlern selbst nahegelegt.¹ Lebensweltliche Ikonisierungen dienen dabei den Bedürfnissen der Alltagswelt. Ihre Artifizialität bleibt zumeist verborgen und damit auch die Möglichkeit, sie in ihrer Reichweite zu kritisieren sowie ihre Aussagen dadurch zu limitieren. Indem die Bilder ihre Herkunft verbergen, entfalten sie eine Macht, die weit über ihre Befugnis hinausgeht. Mit ihrer Hilfe werden „Kulturen der Evidenz“ geschaffen und somit Denk- und Wahrnehmungshoheiten etabliert (vgl. Rheinberger/Wahrig-Schmidt/Hagner 1997, S. 15). Nicht nur dem Laien, auch dem Fachmann fehlt die Möglichkeit der unmittelbaren Prüfung. Denn: „Epistemische Dinge lassen sich nur rekursiv gewinnen: Sie erschließen sich als das, was sie gewesen sein werden. Der Vorschein, zu dem sie gebracht werden, ist genuin ein nachträglicher“ (Rheinberger 2003, S. 15).

In diesem Spannungsfeld von Verstaubtheit und Zeitnähe sind die folgenden Ausführungen zu situieren. Zunächst soll dabei in einem ersten Abschnitt geklärt werden, was die „Macht der Bilder“ bedeutet. In einem zweiten Schritt steht dann der Zusammenhang von Bild und Bildung im Mittelpunkt, um schließlich im letzten Teil Bildung als Umgang mit der Macht der Bilder ins Auge zu fassen.

1. Die Macht der Bilder

Bilder haben Macht, aber sie müssen deshalb nicht im Sinne von Machthabern fungieren. Sie sind in erster Linie Sinngeber. Sie verleihen Sinn in bestimmten Kontexten, in denen sich Macht geltend macht. Diese ist anonym und verdankt sich keinem Autor. Macht spielt sich zwischen den Bildern und jenen ab, welche sie anblicken. Bilder haben ihre eigenen imaginären Überschüsse nicht im Griff. Sie gewinnen ihre Gestalt dadurch, dass sie jemandem etwas zeigen oder verbergen. Das, was unseren Blick fängt, verdeckt anderes. Wäre Macht das ausdrückliche Ziel einer mit dem Bild verknüpften

1 Deshalb halte ich die Verteidigung des neurowissenschaftlichen Umgangs mit Ergebnissen der bildgebenden Verfahren durch Sabine Müller und Dominik Groß für einäugig. Sie verteidigen den chirurgischen Einsatz von Bildern, deren Herstellungsprozess den Anwendern durchschaubar sei. Dagegen vergessen sie, dass es Neurowissenschaftler wie etwa Gerhard Roth, Wolf Singer, John-Dylan Haynes, Gerald Hüther sowie Manfred Spitzer sind, die suggerieren, dass man den Aktivitäten des Gehirns direkt beiwohnt, wenn man die Bilder sieht. (vgl. Müller/Groß 2006, S. 100ff., vgl. dagegen Hüther 2007).

Strategie, büßte sie ihre Kraft ein. Bilder verführen eher, als dass sie unterwerfen. Dass sie selbst mächtig sind, zeigt nicht nur die betagte Geschichte des Bilderverbots in unterschiedlichen Religionen, sondern auch jene der verbotenen Bilder. Die ikonische Wucht kommt nicht aus einer Quelle, die dingfest zu machen ist. Wir verfangen uns in ihr, sie bannt, bestrickt und fesselt uns. Anblicken ist nicht beobachten. Bilder zeigen sich und etwas, sie evozieren Sinn im Stofflichen, eröffnen das Mögliche im Wirklichen, bringen zum Erscheinen und Verschwinden.

Bilder beeinflussen dadurch unsere Wahrnehmungsneigungen. Sie können prägen und normalisieren, indem sie einen imaginären Raum bevölkern, welchen diejenigen teilen, die sie ansehen. Sie rücken manches in das Licht der Öffentlichkeit, indem sie anderes in der Unsichtbarkeit belassen oder dem Blick entziehen. Sie nisten sich in eine Welt voller Inkompossibilitäten ein (vgl. Merleau-Ponty ³2004, S. 267), in welcher die Dinge sich im Wege stehen und um ihre Sichtbarkeit rivalisieren. Bilder durchkreuzen unsere Erfahrungswelten und Wahrnehmungskonventionen und stoßen uns dadurch allererst auf sie. Selbst Fotografien bilden nicht nur ab und verdoppeln eine Realität, indem sie den Augenblick einfrieren und mortifizieren. Hans Bellmers und Cindy Shermans Fotografien machen beispielsweise Puppen zu unseren lebendigen Doppelgängern. Das Versagen eingespielter Normen, etwa zwischen natürlich und künstlich, verursacht produktive Risse, Brüche, Ungereimtheiten. Urheberschaft, Geschlechtlichkeit, Realität und Fiktion werden als Effekte von Produktionsvollzügen enthüllt. Sie stehen nicht am Anfang, bilden kein unschuldiges Erstes, dessen Wert sich in Wiederholungen verschleift. Vielmehr sind es gerade Kopien, welche dem Anderen ihrer selbst auf die Sprünge helfen (vgl. Käufer 2006).

Spiegelbilder und Passbilder von uns selbst sind uns nicht gleichgültig. Sie haben auf eigentümliche Weise teil an uns wie wir an ihnen. Wir kommen der Faszination durch Bilder nicht nahe, wenn wir sie als bloßes Gegenüber von Subjekt und Objekt betrachten. Merleau-Ponty ersetzt das Bild einer frontalen Begegnung eines Subjekts mit seinen Objekten deshalb durch das Muster einer lateralen Verflechtung, einer obliquen Beziehung, einem Blick, der vom Himmel auf die Erde zurückkehrt und sich sowie seinesgleichen von der Seite betrachtet. Am Subjekt wird dabei dessen Verwandtschaft mit den Objekten ausgemacht, aber auch am Objekt wird erkannt, dass es seine spezifische Gegebenheitsweise nur der Intervention des Subjekts verdankt. Philosophie, formuliert Merleau-Ponty, „ist offen für die Dinge, aufgerufen von den Stimmen des Schweigens und führt einen Artikulationsversuch fort, der das Sein eines jeden Seienden ist“ (Merleau-Ponty ³2004, S. 168). Etwas wirkt *durch* Bilder, gewinnt mittels ihrer einen bildlichen Charakter, nicht indem einer bilderlosen Gegebenheit die Veranschaulichung nachgetragen wird (vgl. Waldenfels 2008, S. 54), sondern dadurch, dass sie mit ihren imaginativen Überschüssen an sinnliche Erfahrungen anknüpfen und mit diesen eine Komplizenschaft eingehen.

Wir kommen auch dann nicht hinter diese Wirkung, wenn wir sie als etwas Sekundäres betrachten, das nur in Abhängigkeit vom ursprünglichen Original existiert. Bilder fallen aus der Ordnung der Sprache. Ihr ikonischer Sinn geht nicht in Worten und Sätzen auf, sondern überflutet diese, indem er im Anblicken verwirklicht wird. Wahrnehmung

gen *leihen* sich ihren Sinn nicht lediglich vom Denken und Sprechen. Sie *verleihen* Sinn, der sich gerade dann bemerkbar macht, wenn er am Sprechen scheitert. Es gibt Unsagbares, das gleichwohl nicht unausdrücklich ist. Vernunft wird nicht gegen Sinnlichkeit ausgespielt, sondern ihr Zusammenspiel gedeutet. Gerade die brüchige Beziehung unserer sinnlichen Erfahrungen zur Sprache kann ein Staunen auslösen, das vielleicht immer noch wie bei Platon und Aristoteles als Anfang der Philosophie gelten sowie den unlöslichen Zusammenhang von Sinnlichkeit und Erkennen bezeugen kann.

Mit Platon verbindet man jedoch vor allem eine Bilderkritik. Ausgehend von der Wertschätzung des menschlichen Geistes, standen für ihn Bilder im Verdacht, die Lebendigkeit des Logos abzutöten. Die Dynamik des Logos wird dagegen durch Widerfahrnisse aufrechterhalten, die er zügeln muss, indem er verhindert, dass aus Mut Übermut und aus Sinnlichkeit Sucht wird. Selbst wenn für Platon die Differenz von Denken und Wahrnehmen entscheidend bleibt, so ergründet er doch auch ihr Zusammenspiel im Hinblick auf die denkende Seele. Im Dialog *Theaitetos* begreift Platon die Wahrnehmung selbst als einen wechselseitigen Prozess von Herstellen (*poiein*) und Erleiden (*paschein*). Er sagt: Denn „weder ist etwas ein Wirkendes, ehe es mit einem Leidenden zusammentrifft, noch ein Leidendes, ehe mit dem Wirkenden; ja auch, was mit dem einen zusammentreffend ein Wirkendes wird, zeigt sich, wenn es auf ein anderes fällt, als ein Leidendes“ (Theaitetos 157a). Im Sehen etwa werden die Röte des Gegenstands und die Wahrnehmung zusammen erzeugt, „was beides nicht wäre erzeugt worden, wenn eines von jenen beiden auf ein anderes getroffen hätte“ (ebd., 156d). Konkret entstehen ein sehendes Auge und die Farbe, welche vom Gegenstand miterzeugt wird. Noch genauer muss man mit Platon sagen, dass weder eine Wahrnehmung noch eine bestimmte Farbe entstanden ist, sondern ein sehender Jemand und ein gesehenes Etwas, etwa ein rotes Holz (vgl. ebd., 156e). Wahrnehmender und Wahrgenommenes bilden „ein zwittriges Ineinander“, ein „Zwischen [*metaxy*] von Tun und Leiden“ (vgl. Nielsen 2006, S. 182). Das Wahrnehmbare und die Wahrnehmung treten gemeinsam auf wie Zwillinge (*didymoi*) in unendlich vielen Gestalten. Sie sind verwandt. Deshalb sieht man *bunte* Farben, hört dunkle Töne, riecht mit Wohlgefallen oder Abscheu. Trotz seiner gleichsam phänomenologischen Analyse des Zusammenspiels von Sehen und Gesehenem bleiben für Platon aber Wahrnehmen und Erkennen (*episteme*) strikt unterschieden (vgl. Theaitetos 186e). Dass dem Erkennen selbst ein Leiden eingeschrieben ist, wird von ihm zwar vorausgesetzt, dass dieser Befund die Reinheit des Logos jedoch befleckt, muss er bestreiten.

Jede Wahrnehmung entspricht einer Wiederaufnahme, einer *reprise*. Eine Rehabilitation der Dingwelt, die gegen deren Verwandlung ins bloß Gedachte sowie Gesagte Einspruch erhebt, entspräche einem Erkennen, das zwar nicht nur von der Welt abhängt, aber ohne sie auch nicht möglich wäre, oder in den Worten Merleau-Pontys: „Ein Ding ist also in der Wahrnehmung nicht wirklich *gegeben*, sondern von uns innerlich wieder aufgenommen [*reprise intérieurement par nous*]“ (Merleau-Ponty 1966 [1945], S. 377).

2. Bild und Bilden

Bildung wird im berühmten Höhlengleichnis der platonischen Staatslehre als schmerzhaft Umkehr aus der Welt der Schatten und des Scheins zu der Idee des Guten bestimmt. Aber der Blick in die Sonne bringt nicht nur Glück und Macht, er verdirbt auch die Augen. Der Rückweg aus der Helle des Sonnenlichts in das Dunkel der Höhle ist quälend, weil nun die Wiedergewöhnung an das Opake ansteht, und demütigend, weil der Heimkehrer aufgrund seiner Sehstörung verlacht wird (vgl. Meyer-Drawe 2008).

Auch die Genesis präsentiert im Alten Testament den Menschen als ein Wesen, das in seiner Privilegierung durch einen Mangel bestimmt ist, dem nämlich eine Gottähnlichkeit gegeben, aber eine Gottgleichheit versagt ist. Gottähnlichkeit des Menschen bedeutet eine konstitutive Unvollkommenheit. Wären wir Gott vollständig gleich, so gäbe es keine Menschen, sondern nur Götter. Aufgrund der Verweigerung der Vollendung sowohl in der Tradition klassischen griechischen Denkens als auch in der Tradition des Alten Testaments ist der Bildung des Menschen von vornherein ein Entzug, eine untersagte Erfahrung (*l'expérience interdite*, vgl. Merleau-Ponty 1964, S. 110) eingeschrieben, also eine Fremdheit, welche nicht vorübergehend, sondern konstitutiv ist, „eine gelebte Unmöglichkeit“ (Waldenfels 2006, S. 116). Hier liegt der entscheidende Unterschied von Bildungsbegriffen in der Tradition der griechischen Klassik oder des Alten Testaments und jenen der Klassik bzw. des Neuhumanismus, welche zwar Motive einer älteren Tradition aufgreifen, jedoch eine grundsätzlich andere Richtung einschlagen.

Der *moderne* Bildungsbegriff hat seine Vorläufer nicht in sich aufgenommen, so dass man seine Geschichte gerade *nicht* als lang angebaute Bewegung auf ein Ziel hin nacherzählen könnte. Unter den wechselnden historischen Voraussetzungen ereignet sich eine elementare Diskontinuität, die an dieser Stelle mit der Formel „Selbstverwirklichung statt Selbstbeherrschung“ angedeutet werden kann. Es handelt sich deshalb nicht um ein Bedürfnis nach Vollständigkeit, wenn im Folgenden an einige Strukturmomente der vormodernen Geschichte des Bildungsbegriffs erinnert wird, sondern auch um das Anliegen, ruhende Fäden aufzugreifen und Antworten nachzutragen, nach denen nicht mehr gefragt wurde.

In der Genesis wird die Imago-Dei-Lehre in Kraft gesetzt. Dort lautet es in der priesterschriftlichen Tradition: „Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und schuf sie als Mann und Weib.“ Der Mensch ist zum Bilde Gottes geschaffen und darf sich gleichzeitig kein Bildnis von Gott machen. Das erste Gebot hält fest: „Du sollst dir kein Bildnis noch irgendein Gleichnis machen, weder von dem, was oben im Himmel, noch von dem, was unten auf Erden, noch von dem, was im Wasser unter der Erde ist.“ Zwar ist es aus Sicht der Wissenschaft nicht unproblematisch, beide Bibelstellen aufeinander zu beziehen. Aber in unserem Zusammenhang geht es nicht um Bibelexegese, sondern darum, wie diese Asymmetrie von Ebenbildlichkeit und Bilderverbot im Bildungsdiskurs wirksam wurde. Dem Menschen als Ebenbild Gottes war von Anfang an ein Geheimnis eingeschrieben, eine eigene Fremdheit, die aus Sicht der Menschen erst dann gemildert werden konnte, als sie ihre Gottebenbildlichkeit mitgestalten konnten. Das kann und ist auf sehr unterschiedliche Weise geschehen. Legte

man in christlicher Tradition den Schwerpunkt auf Christus als leiblichen Gott, so eröffnete sich dem Menschen eine Möglichkeit der *Imitatio Christi* mittels einer tadellosen Lebensführung. Er kann an der Gestaltung seiner eigenen Ebenbildlichkeit teilhaben. Gleichzeitig büßt diese damit ihre Selbstverständlichkeit und ihre Universalität ein. Der Mensch kann in seinen Bemühungen um *imitatio* scheitern. Sein charakteristischer Gottesbezug sichert ihm zwar eine Sonderstellung im Kosmos, aber auch das spezifische Risiko seiner Existenz. In anderer Hinsicht und in Bezug auf die moralische Lebensführung des Einzelnen weniger gewagt, wurde Gott als Weltbaumeister verstanden. Daraus ergaben sich für den Menschen Chancen, sich in technischen und technologischen Imitationen seinem Vorbild anzunähern.

Das Bilderverbot steht für Gottes Geheimnis und seine Unverfügbarkeit, seine grenzenlose Macht, die auf keinem Wege zu bannen ist. Die Differenz von Bild und Ähnlichkeit wird zum heftig umstrittenen Thema. Dabei bürgert es sich seit Irenaeus ein, *imago* mit einer natürlichen und *similitudo* mit einer symbolischen Ähnlichkeit des Menschen mit Gott gleichzusetzen. Wie es im Einzelnen auch bestellt sein mag, stets bleibt die Ähnlichkeit einer letzten Vollkommenheit beraubt. Der Mensch existiert als mangelhaftes Ebenbild. Es können hier nicht auch nur annähernd alle Implikationen entrollt werden, welche sich an dieser Stelle ergeben (vgl. Meyer-Drawe/Witte 2007). Für den Zusammenhang von Bild, Bildung und Selbstentzug ist entscheidend, dass durch diesen konstitutiven Mangel eine produktive Unruhe im Selbstverständnis des Menschen entsteht. Blumenberg hebt diesen Umstand mit folgenden Worten hervor: „Die kühnste Metapher, die die größte Spannung zu umfassen suchte, hat daher vielleicht am meisten für die Selbstkonzeption des Menschen geleistet: indem er den Gott als das Ganz-Andere von sich absolut hinwegzudenken versuchte, begann er unaufhaltsam den schwierigsten rhetorischen Akt, nämlich den, sich mit diesem Gott zu vergleichen“ (Blumenberg 1996, S. 135). Diese Nötigung zum Vergleich, welche im Verbot selbst wurzelt, bleibt die stetige Bedrohung eines menschenmöglichen Selbst.

In der deutschen Mystik wurde die Mitwirkung des Menschen an seiner Gottebenbildlichkeit explizit im Zusammenhang mit dem Terminus Bildung bedacht. Diese bedeutete gestaltende Empfängnis. Es war der Ort zu bereiten, an dem Gott im Inneren des Menschen erscheinen konnte. Zu diesem Zweck war die Beseitigung profaner Bilder erforderlich, also Entbildung im Sinne Meister Eckharts. Entbildung meint dabei das genaue Gegenteil der Selbstbildung der Moderne, wenngleich sich in der Selbstbezüglichkeit des Seelengrundes erste Linien des modernen Bildungsbegriffs andeuten. Die Prozedur der Entbildung wurde in der folgenden Zeit dadurch leichter, dass der Mensch seit der Renaissance als ein unbestimmtes Wesen begriffen wurde, das sich selbst seine Gestalt gibt. Gott obliegt zwar immer noch die Schöpfung des Menschen als Künstler seiner selbst. Dieser übernimmt jedoch dann die prometheische Aufgabe der Ausgestaltung seines eigenen Seins.

Mit dieser Steigerung der Eingriffsmöglichkeiten tritt die inhärente Fremdheit im Bildungsprozess immer mehr zurück – auch unter dem Einfluss des wachsenden Selbstbewusstseins des Menschen, welcher seiner Welt durch technische Eingriffe, methodisch gewonnene Erkenntnisse und politische Herrschaft in zunehmendem Maße ihre

unheimliche Fremdheit nimmt. Unter dem Einfluss des wissenschaftlich geprägten Weltbildes, das dem Menschen die Geborgenheit zugunsten der Dezentrierung seiner Erde nimmt, entsteht eine Selbstdeutung, die Norbert Elias unter dem Stichwort *homo clausus* eindrücklich diskutiert hat. Dabei spielt die Ersetzung des geozentrischen Weltbildes durch das heliozentrische eine entscheidende Rolle bei der Suche nach einem inneren Hort der Sicherheit. Der naturgesetzliche Umlauf der Erde um die Sonne hat keine emotionale Bedeutung, wenigstens keine, welche den Menschen selbst irgendwie betrifft wie ehemals seine Stellung im Mittelpunkt des Weltalls. Der Mensch, der keine Geborgenheit im Kosmos findet, kapselt sich sprichwörtlich ab, ohne sich dieses Prozesses bewusst zu werden, und begreift sich als ein Wesen mit einem inneren Kern, der durch unsichtbare Mauern vom Außen gänzlich abgeschieden und geschützt ist. „Der Ausdruck ‚das Innere des Menschen‘ ist eine bequeme Metapher, aber es ist eine Metapher, die in die Irre führt“ (Elias ²⁰1997, S. 66).² Der Objektivierung seiner Welt entspricht das Gefühl des Menschen, ganz auf sich gestellt zu sein. Es sollte lange dauern, bis das Subjekt als Erkenntnisinstanz selbst zum Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion wurde.

3. Bildung und die Macht der Bilder

Durch die Asymmetrie von Gottebenbildlichkeit und Bilderverbot wird anerkannt, „dass es *Undarstellbares* gibt, das gleichwohl *Präsenz* besitzt. Solches also, das außerhalb jedes denkenden Vergleichs – und das heißt auch: jenseits der Bilder – liegt“ (Boehm 2007, S. 58). Dabei findet die Entzugsstruktur des Bilderverbots in der konkreten menschlichen Existenz ihre Entsprechung. Menschen ist nämlich sowohl der Beginn als auch das Ende ihres Lebens nicht in unmittelbarer Erfahrung gegeben, und auch die direkte Wahrnehmung ihrer selbst ist ihnen verwehrt. Augenfällig wird diese elementare Struktur unserer Welterfahrung im Hinblick auf unser eigenes Gesicht, das uns selbst eigentümlich äußerlich ist. „Wir leben im Angesicht der Anderen, indem wir es suchen und fliehen, bedroht von der Möglichkeit, das eigene Gesicht zu verlieren“ (Waldenfels 2005, S. 118). Bilder – ob es sich dabei um Spiegelbilder, um gemalte Bilder, um Sprachbilder oder um technische Reproduktionen handelt – sind in dieser Hinsicht Umwege, mit denen auf diesen elementaren Selbstentzug reagiert wird. Das bedeutet zwar auf der einen Seite die Versagung absoluter Evidenz, begründet aber gleichzeitig das Begehren nach Kompensation und damit die Möglichkeit des Bildens, das stets die engen Grenzen des Abbildens übersteigt. Dieser Überschuss, welcher im Mangel an den Begegnungen mit Archetypen oder Urbildern wurzelt, ist eine zentrale Quelle von Kul-

2 Kaum jemand hat wie Norbert Elias darauf aufmerksam gemacht, dass die Differenz von innen und außen ein Effekt historischer Prozesse ist. In seinem Sinne kann man Zivilisation geradezu beschreiben als die Herausbildung dieser Differenz, ohne dass je deutlich wurde, wo die Grenzen verlaufen.

tur. Gerade weil es für uns wesentlich Unsichtbares gibt, werden wir kreativ in unseren Bildern.

Der „stumme Logos“ der Bilder ist nicht partout auf Verständigung aus. Er hält vielmehr den „Zweifel am Selbstbesitz des Sinnes“ wach (vgl. Boehm 1986, S. 303). Man kann die Dinge immer auch anders sehen, selbst wenn nicht in beliebiger Variation. Durch die Inkommensurabilität dessen, was gesehen werden kann, steht jeweils vieles bereit, aus seiner Unsichtbarkeit heraus in die Sichtbarkeit zu treten, die ein neues Unsichtbares bedingt. Wie Gottfried Boehm gezeigt hat, ist der Prozess, in dem sich etwas durch Differenzierung von Gestalt und Hintergrund dem Anblick anbietet, durchaus nicht harmlos. Es gleicht nicht dem zwanglosen Zwang des besseren Arguments. Der Hintergrund verschwindet als solcher. Er wird okkupiert, um der Gestalt ihre Verwirklichung zu ermöglichen. Sichtbarwerden bedeutet deshalb auch Nichtung, Negation. In dem, was wir sehen, liegt daher stets mehr Sinn, als wir in Worte fassen können.

Nicht nur im Hinblick auf Kunstwerke, sondern auch bei lebensweltlichen Ikonisierungen ist dieser Umstand zu berücksichtigen. Sowohl in den Genforschungen als auch in den Neurowissenschaften geht es um Geschehnisse außerhalb unseres Wahrnehmungsbereichs. Epistemische Bilder vertreten das Reich des Unsichtbaren. „Einige Modelle wurden zu populären Ikonen des Wissens, zum Beispiel das Atommodell oder die DNS-Spirale“ (Boehm 2007, S. 114). Beide Veranschaulichungen entbehren jeder „Sichtkontrolle am ‚lebenden‘ Gegenstück“ (vgl. Rheinberger 2003, S. 14), und haben überwiegend an unreflektierten Traditionen teil, die zu ihrem Verständnis nichts beitragen, sondern im Gegenteil oft in die Irre führen. Atome bilden nämlich kein Strukturgebilde aus kugelförmigen Materieteilchen, und die Doppelhelix entspricht auch keiner Wendelleiter, bei der einzelne Sprossen auszutauschen sind. Ganz besonders trügerisch ist die Deutung der Gene als Buchstaben und des Genoms als Text bzw. als Code, den wir entziffern können, um Informationen zu gewinnen. Im Unterschied zum lebensweltlichen Verständnis von „Information“ wird in der Genforschung „ein nachrichtentechnischer Strukturbegriff benutzt, der die Sequenz der vier Nukleotiden als Abfolge von Ja/Nein-Schaltungen darstellt, ohne einen Sender und Empfänger anzunehmen und ohne diese Abfolge semantisch, d.h. auf ihre Bedeutung hin zu interpretieren“ (Honnefelder 2001, S. 14). Liest man genetische Informationen jedoch etwa als Mitteilung über eine Krankheit, so führt dies aufgrund der tatsächlichen Komplexität zu gravierenden Missverständnissen, die zwar keinen Erkenntnisfortschritt ermöglichen, aber einer „Ethik des Heilens“ zweifelhafte Argumente liefern und der biopolitischen Umschrift des Menschen zur Ressource von Biostoffen heuchlerische Dienste leisten.

Ähnlich irreführende Versprechungen finden wir in den populären Neurowissenschaften, wenn „mind oder thought reading“ als in absehbarer Zeit möglich betrachtet werden (vgl. Haynes 2010). Eine Facette dieser Blendung soll am Beispiel der Farbgebung der populären Abbildungen erörtert werden. Die so genannte Falschfarbgebung hat zahlreiche Vorzüge. Falschfarben meinen dabei Überschreibungen von Echtfarben, die bestimmte Eigenschaften des Objekts sichtbar machen wie etwa die Thermographie, welche beispielsweise die Differenzen in der Wärmeabgabe eines Hauses darstellt. Ein schwarzes Dach erscheint dann vielleicht rot, weil es schlecht isoliert ist. Falschfarben

werden aber auch dann eingesetzt, wenn die „dargestellte Messgröße keinerlei Farbinformationen, ja überhaupt keine visuelle Information enthält“ (Müller/Groß 2006, S. 95). Was die Farben zum Ausdruck bringen, lässt sich zwar in Parameterkarten und Säulendiagrammen darstellen, allerdings weder so übersichtlich noch derart unkompliziert. Das hat Vorteile für denjenigen, der nach Anweisungen der Bilder operiert, also für den Transfer wissenschaftlicher Forschung in die medizinische Praxis. Das hat aber auch Auswirkungen auf den Laien, der mittlerweile allerorten auf diese Bilder stößt. Die Bilder bedeuten für ihn, tatsächlich einer Hirnaktivität beizuwohnen, wobei unbemerkt lebensweltliche Erfahrungen und Assoziationen zur Deutung herangezogen werden. Wenn auch manche Fachleute Rechenschaft über die Herstellung der Bilder ablegen, so wird der Laie aus sehr unterschiedlichen Gründen darüber im Unklaren gelassen. Vor allem soll er sich als Augenzeuge fühlen. Da stört die Klärung von Wahrnehmungsbedingungen erfahrungsgemäß nur.

Die bildgebenden Verfahren zeigen indes neuronale Aktivitäten nur indirekt. Zum einen sind zur Bilderzeugung wegen der minimalen Abweichungen zahlreiche Messungen der Signalunterschiede neutraler und aktiver Bereiche vonnöten. Zum anderen müssen die Daten noch statistisch bearbeitet werden, um überhaupt zu einer distinkten Aussage gelangen zu können. Da das gesamte Gehirn permanent aktiv ist, kann es sich bei den hervorgehobenen Gebieten lediglich um einen bestimmten Grad der Abweichung von Aktivitäten handeln. „Letztlich entsteht bei der fMRT aus einer Serie von BOLD-Kontrast-Bildern [scil. Blood Oxygen Level Dependency, d.h. Sauerstoffbeladung des Hämoglobins] ein sog. Aktivationsbild. Es zeigt in sogenannten Falschfarben markierte Hirnareale, die einem anatomischen MR-Bild überlagert werden“ (Groß/Müller 2006, S. 81). Die Farben veranschaulichen dementsprechend „Irrtumswahrscheinlichkeiten“, also statistische Aussagen bzw. mathematische Resultate (vgl. Salaschek 2009).

Phänomenologisch gesehen, verbinden wir dagegen mit Farben in erster Hinsicht keine Messgrößen, sondern Erlebnisse, Gefühle, Stimmungen, ästhetische Vorlieben und Abneigungen. Farbwahrnehmungen unterliegen sowohl einer intentionalen als auch einer responsiven Differenz. Wir nehmen nicht erst eine Farbe wahr und ordnen ihr dann einen symbolischen Wert zu. Wir antworten auf ihre evokativen Appelle im Rahmen unseres kulturspezifischen Hintergrunds (vgl. Boehm 2008). Rot verbinden wir etwa mit der Signalfarbe der Ampel und überhaupt mit Gefahr oder mit dem erhitzten Gesicht des Erregten und mit den Balzfarben von Tieren. Die Farbgebung nach der Temperaturskala entspricht dagegen den Übergängen, „die ein schwarzes Objekt beim Erhitzen annimmt“ (Müller/Groß 2006, S. 109). Deshalb verstehen wir die Bilder im Sinne der Temperaturfarbgebung und sind nur allzu schnell bereit, kausale Verbindungen von Tätigkeiten und Hirnbildern zu akzeptieren, zumal sie etwas sichtbar machen, das uns in unserer Erfahrung nicht begegnet (vgl. Löwenstein 2009). Wir sind auf Bilder angewiesen, wenn wir uns das Unsichtbare verständlich machen wollen. Wir setzen uns damit ihrer Macht aus, der wir allerdings nicht verfallen sollten. „Die Anschaulichkeit eines Wissens hat ihre besondere Wirkung. Zuerst vom Fachmann angewandt, um einen Gedanken anderen Menschen verständlich zu machen (oder aus einer Art mnemotechnischer Gründe), erhält die Bildlichkeit, die vorerst ein Mittel war, die Bedeutung eines Ziels der Erkennt-

nis. Das Bild gewinnt Oberhand über die spezifischen Beweise und kehrt in dieser neuen Rolle vielfach zum Fachmann zurück“ (Fleck 1980, S. 154f.).

Bildung *durch* Bilder meint nicht nur ästhetische Bildung im engeren Sinn, sondern ebenfalls einen Beitrag zu unserer Lebensführung, die wir als Umgang mit der unausweichlichen Fremdheit unserer selbst gestalten. Ein Verzicht auf Bilder ist im Bildungsprozess unmöglich, weil uns unsere sinnliche Wahrnehmung auch mit Blick auf uns selbst im Stich lässt. Der Ohnmacht des Selbst, die in einer Versagung gegründet ist, entspricht somit eine Macht der Bilder, die darin besteht, dass sie eine – wenn auch nur vorläufige – Antwort auf diesen provokativen Selbstentzug geben. Der in diesem Sinne Gebildete weiß um den Zauber sowie die Vorläufigkeit der Bilder und kennt die Gefahr, die mit jeder Versteinerung droht. Damit wird weder behauptet, dass Bildung alles sei, noch soll einer Alternative von Bildung oder Kompetenz das Wort geredet werden. Vielmehr rückt eine Verwandtschaft von Bild und Bildung ins Licht, die darin besteht, dass beide gerade nicht auf Anpassung und Ähnlichkeit aus sind, sondern auf den Widerstreit von Imagination und Realität, Antizipation und Erfüllung sowie Eigenem und Fremdem verweisen. Beide schaffen und schließen Räume der Evidenz, eröffnen oder versperren Zugänge zum unberechenbaren Selbst, dem unkalkulierbaren Anderen und der unvorhersehbaren Welt, knapp und doppeldeutig formuliert: Sie setzen uns ins Bild.

Literatur

- Blumenberg, H. (1996): Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik. In: Ders.: Wirklichkeiten in denen wir leben. Stuttgart: Reclam, S. 104–136.
- Boehm, G. (1986): Der stumme Logos. In: Métraux, A./Waldenfels, B. (Hrsg.): Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken. München: Wilhelm Fink, S. 289–304.
- Boehm, G. (2007): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Berlin: University Press.
- Boehm, G. (2008): Augenmaß. Zur Genese der ikonischen Evidenz. In: Ders./Mersmann, B./Spies, Ch. (Hrsg.): Movens Bild. Zwischen Evidenz und Affekt. München: Wilhelm Fink, S. 15–43.
- Ehrenspeck, Y./Rustemeyer, D. (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 368–390.
- Elias, N. (²⁰1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Fleck, L. (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung hrsg. von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Groß, D./Müller, S. (2006): Mit bunten Bildern zur Erkenntnis? Neuroimaging und Wissenspopularisierung am Beispiel des Magazins „Gehirn & Geist“. In: Groß, D./Duncker, T.H. (Hrsg.): Farbe – Erkenntnis – Wissenschaft. Zur epistemischen Bedeutung von Farbe in der Medizin. Berlin: LIT, S. 77–92.
- Haynes, J.-D.: <http://www.bccn-berlin.de/People/haynes> [28.01.2010].
- Honnfelder, L. (2001): Was wissen wir, wenn wir das menschliche Genom kennen? Die Herausforderung der Humangenomforschung. In: Ders./Propping, P. (Hrsg.): Was wissen wir, wenn wir das menschliche Genom kennen? Köln: DuMont, S. 9–25.

- Horkheimer, M. (1985): Begriff der Bildung [1952]. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973. Hrsg. von Gunzelin Schmid Noerr. Frankfurt a.M.: S. Fischer, S. 409–419.
- Hüther, G. (2007): Die Macht der inneren Bilder. In: Holzey, Ch.F.E. (Hrsg.): Biomystik. München: Wilhelm Fink, S. 155–169.
- Käufer, B. (2006): Die Obsession der Puppe in der Fotografie. Hans Bellmer, Pierre Molinier, Cindy Sherman. Bielefeld: Transcript.
- Löwenstein, S. (2009): Menschen-Bilder – Bildgebende Verfahren in der Hirnforschung und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaften. In: Helmer, K./Herchert, G./Ders. (Hrsg.): Bild – Bildung – Argumentation. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 157–178.
- Merleau-Ponty, M. (1945): *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964): *Le visible et l'invisible, suivi de notes de travail*. Texte établi par Claude Lefort accompagné d'un avertissement et d'une postface. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Übers. und durch eine Vorrede eingeleitet von Rudolf Boehm. Berlin: de Gruyter.
- Merleau-Ponty, M. (³2004): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*, gefolgt von Arbeitsnotizen. Hrsg. und mit einem Vor- und Nachwort versehen von Claude Lefort. Übers. von Regula Giuliani und Bernhard Waldenfels. München: Wilhelm Fink [Paris 1964].
- Meyer-Drawe, K. (2008): Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon. In: Rehn, R./Schües, Ch. (Hrsg.): *Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. Freiburg/München: Alber, S. 36–51.
- Meyer-Drawe, K./Witte, E. (2007): Bilden. In: Konersmann, R. (Hrsg.): *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 61–79.
- Müller, S./Groß, D. (2006): Farben als Werkzeug der Erkenntnis. Falschfarbendarstellung in der Gehirnforschung und in der Astronomie. In: Groß, D./Duncker, T.H. (Hrsg.): *Farbe – Erkenntnis – Wissenschaft. Zur epistemischen Bedeutung von Farbe in der Medizin*. Münster: LIT, S. 93–116.
- Nielsen, C. (2006): ‚METAXY TI‘. Zu Platons Phänomenologie der Wahrnehmung im *Theätet*. In: Staudigl, M./Trinks, J. (Hrsg.): *Ereignis und Affektivität. Zur Phänomenologie des sich bildenden Sinnes*. Wien: Turia + Kant, S. 179–197.
- Platon (²1990): *Theaitetos*. In: Ders.: *Werke in acht Bänden*. Band 6. Übers. von Friedrich Schleiermacher. Bearbeitet von Peter Staudacher. Griechischer Text von Auguste Diès. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rheinberger, H.-J. (2003): Präparate – ‚Bilder‘ ihrer selbst. In: *Bildwelten des Wissens. Kunst-historisches Jahrbuch für Bildkritik*. Band 1, 2. Berlin: Akademie-Verlag, S. 9–19.
- Rheinberger, H.-J./Wahrig-Schmidt, B./Hagner, M. (1997): Räume des Wissens. Repräsentation, Codierung, Spur. In: Dies. (Hrsg.): *Räume des Wissens. Repräsentation, Codierung, Spur*. Berlin: Akademie-Verlag, S. 7–21.
- Salaschek, U. (2009): *Neuroimaging, Transformation Processes, and Concepts of Man* (Harvard, April 2009) [Unveröffentl. Manuskript].
- Schirlbauer, A. (2007): Kompetenz statt Bildung? In: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, H. 3, S. 179–183.
- Tenorth, H.-E. (2008): Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens. In: *Zeitschrift für Historiographie*, H. 1, S. 26–31.
- Waldenfels, B. (2005): *Idiome des Denkens. Deutsch-Französische Gedankengänge II*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2008): Von der Wirkmacht der Bilder. In: Boehm, G./Mersmann, B./Spies, Ch. (Hrsg.): *Movens Bild. Zwischen Evidenz und Affekt*. München: Wilhelm Fink, S. 47–63.

Wistuba, F. (2009): Nach dem Menschen fragen. Selbstdeutungen im Zeichen von Bildung. In: Münk, H.J./Durst, M. (Hrsg.): Kirche, Theologie und Bildung [Theologische Berichte XXXII]. Freiburg (Schweiz), S. 33–60.

Abstract: As creators of ourselves we create our own role-models which develop a life of their own in our world of media and react upon ourselves by showing us a reflection of ourselves. It is impossible to do without pictures in the process of education because our sensual perception with regard to ourselves always deserts us. The powerlessness of the self, grounded in a denial, a constant restlessness due to the idea that “everyone is farthest from himself” (Nietzsche), thus corresponds to a power of the pictures which consists in that these provide an – all be it preliminary – answer to this provocative self-deprivation. The individual educated in this sense knows about the magic and about the preliminary nature of images and he or she is aware of the danger inherent in every petrification.

Anschrift der Autorin

Univ.-Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe, Allgemeine Pädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft,
Ruhr-Universität Bochum, D-44780 Bochum
E-Mail: kaete.meyer-drawe@rub.de